

Marek Kościelniak

„Jakość” i „efektywność” nauczania w hybrydalnej rzeczywistości edukacyjnej „ery Hermesa”

Mimo że od konferencji „Fundamenty Edukacyjnej Wspólnoty” minęły już trzy lata, bardzo wyraźnie pamiętam wrażenie, jakie zrobiły na mnie wystąpienia Berniego Neville’a i Briana Thorne’a. Metafora „ery Hermesa”, streszczająca referat Neville’a¹ i stwierdzenie Thorne’a, że (także) w Wielkiej Brytanii polityka oświatowa coraz bardziej ulega wpływom myślenia, które traktuje szkołę jak „fabrykę” edukacyjną², trafiły w samo sedno moich osobistych niepokojów, narastających pod wpływem obserwacji przemian, jakie zaszły w polskich szkołach na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat, a które ja, jako nauczyciel, odczułem na wiele sposobów. Dlatego możliwość umieszczenia artykułu w książce, w której znalazły się wypowiedzi wspomnianych autorów, odczytałem nie tylko jako zaszczyt, ale przede wszystkim jako okazję do refleksji na temat, który nurtował mnie od dawna. Ponieważ wypowiedzi B. Neville’a i B. Thorne’a wyrażają istotę moich niepokojów lepiej, niż sam mogłbym ją wyrazić, skoncentruję się na aspektach, które w świetle ich wypowiedzi wydają się być może oczywiste, niemniej, moim zdaniem, również warte wyartykułowania. I choć moim refleksjom daleko do radykalizmu wizji uznanych autorytetów (zapewne z powodu obciążenia pragmatyzmem, nabytym w wyniku długoletniego kontaktu z realiami polskiej szkoły), mam nadzieję, że życzliwy Czytelnik odnajdzie w poniższych rozważaniach elementy komplementarności wobec tekstów, które były moją inspiracją.

*

W kluczowych dokumentach dotyczących reform edukacyjnych wydanych w ostatnich latach przez organizacje międzynarodowe i rządy wielu państw dość powszechnie pojawia się postulat podniesienia poziomu edukacji. Postulat ten sam w sobie jest jak

¹ B. Neville, *Education in the „Age of Hermes”* [w:] J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Kraków 2005, s. 31–38, oraz artykuł zamieszczony w niniejszym tomie: *Edukacja w „epoce Hermesa”*, s. 11.

² B. Thorne, *Not Empathy, but Raising Standards, not Community, but Learning Factories* [w:] J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Kraków 2005, s. 39–43, oraz w niniejszym tomie *Zamiast empatii – podnoszenie standardów, zamiast wspólnoty – fabryki uczenia: edukacyjna scena Wielkiej Brytanii*, s. 19.

najbardziej naturalny i niebudzący żadnych wątpliwości, co najwyżej zwracający uwagę dość zaskakującą synchronizacją pojawiania się w różnych częściach świata, głównie w państwach wysoko rozwiniętych. Nie jest także niczym niezwykłym fakt, że we wszystkich tych dokumentach za główny czynnik edukacyjnych przemian uznaje się poprawę jakości nauczania (*quality teaching*). Wielce interesujące i godne głębszego rozważenia jest natomiast to, jak „jakość nauczania” i „jakość edukacji” są tam rozumiane.

Standaryzacja, certyfikacja i „wysokiej jakości nauczanie”

Rozważanie, które chcę zaprezentować, wymaga analizy konkretnych zjawisk. Przywołam zatem przykład, który, moim zdaniem, dobrze zilustruje interesujące mnie tendencje, a mianowicie amerykańską reformę edukacyjną, prowadzoną w oparciu o akt prawny *No Child Left Behind Act (NCLBA)* z 2002 roku. Chciałbym jednak podkreślić, że wszelkie krytyczne uwagi, jakie mogą pojawić się w trakcie analizy tego przykładu, odnoszę nie tyle do samych praktycznych rozwiązań, co raczej do towarzyszącego im i wywołującego je sposobu myślenia, który zresztą nie jest bynajmniej charakterystyczny wyłącznie dla amerykańskich promotorów i decydentów edukacyjnych zmian.

No Child Left Behind to hasło reformy stawiającej sobie za cel zapewnienie dobrej edukacji wszystkim uczniom szkół w USA. Strategię osiągania tego celu oparto na idei standaryzacji efektywności kształcenia. Opracowano i „wdrożono” standardy jakości umożliwiające ocenę funkcjonowania szkół, rezultatów uczenia się uczniów oraz pracy nauczycieli. Projekt przewidywał, że efektywny wysiłek włożony w sprostanie wymogom podwyższonych standardów jakości do 2006–2007 roku przyniesie szkołom i poszczególnym nauczycielom oceny potwierdzające wysoką jakość kwalifikacji, poświadczone stosownymi certyfikatami.

W NCLBA i w związanych z nim dokumentach kwestia jakości nauczania została uznana za kluczową³. Założono bowiem, że oczekiwana poprawa osiągnięć szkolnych uczniów, mierzona za pomocą wystandaryzowanych testów wiadomości i umiejętności, nastąpi w głównej mierze dzięki podniesieniu jakości nauczania.

Założenie to zyskało potwierdzenie w szeroko zakrojonych badaniach empirycznych. Wykazano w nich, że uczniowie z klas prowadzonych przez nauczycieli posiadających certyfikaty Narodowej Komisji Profesjonalnych Standardów Nauczania (*National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS*) osiągają w testach sprawdzających wyniki nauczania oceny w stopniu statystycznie istotnym lepsze niż uczniowie z klas prowadzonych przez nauczycieli nieposiadających takich certyfikatów⁴.

³ NCLBA, Title II, Part A: „Propozycje rządowe odnośnie przygotowywania, kształcenia i rekrutacji nauczycieli zakładają, że doskonałość nauczyciela jest kluczowym czynnikiem poprawy osiągnięć szkolnych uczniów”.

⁴ D. Goldhaber, E. Anthony, *Can Teacher Quality Be Effectively Assessed?* [<http://www.urban.org/url.cfm?ID=410958>]. „W artykule tym opisujemy rezultaty pierwszego na tak dużą skalę studium, opartego na unikalnym zestawie danych z Karoliny Północnej, określającego zależność pomiędzy certyfikacją nauczycieli przez Narodową Komisję do spraw Profesjonalnych Standardów Nauczania (the National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS) a elementarnym poziomem osiągnięć szkolnych uczniów. Nasze ustalenia wskazują, że NBPTS trafnie identyfikuje efektywniejszych nauczycieli spośród

Zarówno w podstawowych założeniach strategii NCLBA, jak i w związanej z nim retoryce ujawnia się dość wyraźnie specyficzny sposób myślenia o edukacji. Aby to zilustrować, przytoczę fragment jednej z licznych publikacji na ten temat.

„Jakość nauczyciela ma istotne znaczenie. W gruncie rzeczy jest to najważniejszy ze związanych ze szkołą czynników, wpływających na osiągnięcia ucznia. Ponadto wynagrodzenie nauczyciela stanowi znaczącą pozycję w wydatkach publicznych: w samym 2002 roku Stany Zjednoczone zainwestowały 192 miliardy dolarów w nauczycielskie płace i przywileje zawodowe. Biorąc pod uwagę rozmiary tej inwestycji, mamy zbyt mało danych badawczych dla podejmowania strategicznych decyzji, odnośnie do tego, kogo zatrudnić, wspierać i promować. Wobec braku pewnej, rzetelnej i pogłębionej wiedzy badawczej debata w tej kwestii jest w dużej mierze ideologiczna”⁵.

Jest tu mowa o badaniu efektywności nakładów finansowych na nauczycielskie płace. W grę wchodzi duże pieniądze, dlatego trudno się dziwić temu, że ludzie decydujący o wykładaniu tak wielkich kwot powinni dysponować przekonującymi dowodami na to, że pieniądze te nie idą na marne ...

Szkoła jako przedsiębiorstwo produkcyjne?

U polskiego odbiorcy lekkie zdziwienie może wywołać określenie wydatków budżetowych na nauczycielskie płace mianem „inwestycji”. Użycie pojęcia zaczerpniętego wprost z języka ekonomii nie jest bynajmniej przypadkowe. Jest jednym z niezliczonych przejawów nie tyle już tylko hegemonii myślenia ekonomicznego w debatach edukacyjnych, co wręcz traktowania edukacji jako jednej ze sfer gospodarki rynkowej. Istnieją nawet teorie, w których pracę szkoły rozpatruje się wedle tych samych zasad i kryteriów, co pracę przedsiębiorstwa produkcyjnego⁶.

Wiele podejść w ekonomicznej tradycji przyjęło, że możliwa jest do przeprowadzenia analogia pomiędzy szkołami i fabrykami w takim sensie, że w szkole, zupełnie podobnie jak w fabryce, pewien zespół danych wejściowych jest przekształcony przez nauczycieli i uczniów w pewien zespół danych wyjściowych⁷.

Nauczyciele uważani są za pracowników linii montażowej, wprowadzających w życie programy tworzone na wyższych poziomach struktury zarządzania. Zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej ma miejsce coraz bardziej jawny wpływ przedstawicieli biznesu na kreowanie decyzji⁸.

zgłaszających się do komisji kandydatów oraz że nauczyciele, którzy otrzymali certyfikat NBPTS, okazali się bardziej efektywni w polepszaniu osiągnięć uczniów niż ich nieposiadający certyfikatów odpowiednicy. Statystyczna istotność i rozmiary »efektu NBPTS«, jednakże, różnią się znacząco w zależności od szczebla kształcenia, jak i kategorii uczniów”. Uważniejsza lektura artykułu ujawnia, że wyniki osiągnięte w tychże badaniach nie dają rzetelnych podstaw do sformułowania ogólnych wniosków w kształcie przedstawionym powyżej. Podobnie mało przekonujące wyniki osiągnięto w innych, równoległych badaniach na ten temat.

⁵ J.K. Rice, *Teacher Quality. Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*, Washington DC 2006.

⁶ H. Berman, *The Political Economy of Educational Reform in the United States* [w:] Gumbert, E.B. *Making the Future: Politics and Educational Reform in the United States, England, the Soviet Union, China and Cuba*, Atlanta 1988, s. 33–56.

⁷ EFA Global Monitoring Report 2005.

⁸ E. Stones, *Quality Teaching: A Sample of Cases*, New York 1994, s. 7.

Jednym z aspektów tego zjawiska zajmuje się artykuł Anny Sajdak zamieszczony w niniejszej publikacji, w którym autorka wykazuje między innymi, że ujmowanie rzeczywistości edukacji za pomocą ekonomicznych kategorii myślenia praktykowane jest już nie tylko przez specjalistów w zakresie ekonomii. Coraz mocniej przenika także do sfer decydenckich w samej dziedzinie edukacji, wpływając na sposób formułowania oczekiwań pod adresem nauczycieli i uczniów/studentów, co odczytywać można jako przejaw wymuszania procesu swoistej transformacji świadomości ludzi oświaty⁹.

Podporządkowanie edukacji ekonomii ma także swój wymiar polityczny. Edukacja wykorzystywana jest jako narzędzie polityki posiadającej często własne, nie do końca jawne priorytety. Píše o tym Landon E. Beyer, omawiając ekonomiczno-polityczny wymiar reformy edukacyjnej w USA.

„Zachwyty nad poprawionymi standardami – jak też nad nowymi formami technologii nauczania, akredytacją edukacji nauczycielskiej i nauczycielami P-12 – są coraz liczniejsze i coraz bardziej gromkie. Jeden z motywów „ruchu standardów” posiada wyraźne podłoże ekonomiczne. Używając terminów, które wcale nie mało przypominają wcześniejsze publikacje („Naród zagrożony”, „Narodowa Komisja Jakości w Edukacji”, 1983), Narodowa Komisja Nauczania i Przyszłości Ameryki (NCTAF), w swoim sprawozdaniu *Co liczy się najbardziej: nauczanie dla przyszłości Ameryki* (1996), rozpoczyna od przypomnienia nam o Narodowym Szczycie Edukacji w Stanach Zjednoczonych z roku 1996, który zgromadził czołowych biznesmenów, wychowawców oraz stanowych i federalnych polityków, z prezydentem Clintonem włącznie. Sprawozdanie podkreśla zaangażowanie tej grupy na rzecz utworzenia i utrzymania wyższych standardów akademickich dla studentów P-12, które poprawią ich sytuację ekonomiczną.

Ruch standardów w edukacji nauczycielskiej rozwinął się w znaczącym stopniu w związku z wiarą w to, że sukces naszych dzieci w szkołach jest warunkiem stałego postępu społecznego i dobrobytu. Na pierwszy rzut oka ta wiara wydaje się jak najbardziej zgodna ze zdrowym rozsądkiem: jeśli możemy poprawić uczenie się uczniów przez przyjęcie podwyższonych standardów dla przyszłych nauczycieli i ulepszyć nauczanie oraz uczenie się przez przyjęcie bardziej wymagających programów nauczania w uniwersytetach i prywatnych szkołach średnich, możemy poprawić perspektywę zatrudnienia dla absolwentów szkoły średniej. Równocześnie możemy przyczynić się do utrzymania wysokiego statusu ekonomicznego i liczącej się pozycji naszego kraju na arenie międzynarodowej. Tę świetlaną przyszłość przesłania obecnie fakt, że „jedyne niewielki ułamek uczniów szkoły średniej umie czytać, pisać, rachować i radzić sobie z zagadnieniami naukowymi na wysokim poziomie wymaganym w dzisiejszej pracy umysłowej” (The National Commission on Teaching & America’s Future – NCTAF, 1996, s. 4–5). W związku z tym głównym problemem dla wielu młodych ludzi szukających dziś zatrudnienia jest nieodpowiednie przygotowanie do pracy na globalnym rynku i do posługiwania się nowymi technologiami, które, przypuszczalnie,

⁹ A. Sajdak, *Nauczyciel akademicki – doradca, ekspert czy przedstawiciel handlowy?*, artykuł zamieszczony w niniejszym tomie, s. 37.

zmieniają dotychczasowe sposoby pracy. Pomija się w tym rozumowaniu realia ekonomiczne i strukturalne, które doprowadziły do spadku dochodów i świadczeń społecznych dla wielu oraz mechanizmy rynkowe, tkwiące u podstaw tej rzeczywistości. Zamiast tego, pomijając bardziej strukturalne formy analizy, debatuje się nad szkołą i programami kształcenia nauczycieli, które jako niewystarczająco surowe i wymagające (to znaczy, niedostosowane do jednolitych standardów) powinny stać się celem reformy”¹⁰.

Z punktu widzenia polityków pomysł obarczenia sfery edukacji odpowiedzialnością za porażki gospodarcze z przeszłości oraz za wzrost dobrobytu w przyszłości jest pomysłem genialnym. Pozwala bowiem składać najbardziej nawet fantastyczne obietnice wyborcze bez lęku przed rozliczeniem z nich, gdyż, jak wiadomo, odczuwalny wpływ lepszej edukacji na sytuację ekonomiczną kraju wymaga czasu znacznie dłuższego niż podwójna nawet kadencja władzy.

Myślenie ekonomiczne podporządkowane jest prostej logice; jeżeli daje się pieniądze na jakiś cel, to powinno się mieć możliwość stwierdzenia, czy są one należycie wykorzystywane oraz czy przynoszą spodziewane efekty.

Logice tej nie można nic zarzucić. Sama w sobie jest przejrzyste prosta i ze wszech miar słuszna. Pozostaje taka jednak tylko wtedy, gdy stosowana jest w sferach rzeczywistości posiadających ten sam układ priorytetów, który ją wytworzył. Sfera edukacji ma inny układ priorytetów niż sfery produkcji, dystrybucji i konsumpcji, podlegające prawom ekonomii. Stosowanie kategorii myślenia ekonomicznego do edukacji jest błędne i przynosi szkody zarówno w sferze edukacji, jak i w sferze ekonomii.

Wniosek ten uzasadnić można na wiele sposobów. Nie trzeba nawet odwoływać się do racji z dziedzin szeroko pojętej humanistyki, które ludziom o mentalności technokratycznej wydają się zbyt abstrakcyjne i nieprzekonujące. Wystarczy, pozostając na gruncie pragmatyki, wskazać argumenty, których rzeczowość nie powinna budzić ich zastrzeżeń.

Po pierwsze, badania, w których wykazano statystycznie istotny związek pomiędzy faktem posiadania przez nauczyciela „certyfikatu jakości” a określonymi wynikami uzyskiwanymi przez ich uczniów w testach wiadomości i umiejętności nie dowodzą bynajmniej, że ci właśnie nauczyciele są lepiej od innych przygotowani do wykonywania swojego zawodu; „lepiej uczą” czy nawet „są bardziej efektywni”. Podobnie badania te nie dowodzą, że uczniowie „certyfikowanych” nauczycieli posiadają szerszą i głębszą od innych uczniów wiedzę czy też bardziej rozwinięte umiejętności. Przyjęcie takiego wniosku jest nieuprawnioną generalizacją – elementarnym błędem metodologicznym.

Jedyny uprawniony wniosek płynący z tych badań to stwierdzenie, że uczniowie z klas prowadzonych przez nauczycieli z certyfikatami uzyskali średnio (!) większą liczbę punktów w pewnego rodzaju testach. Oznacza to, że nie wiadomo, czy w innego rodzaju testach osiągnęliby również podobne wyniki. Ponadto sprawność w rozwiązywaniu testów to przecież tylko sprawność w rozwiązywaniu testów, a nie dokładny

¹⁰ L.E. Beyer, *Teacher Education and the „New Professionalism” The Case of the USA* [w:] J. Freeman-Moir, A. Scott (red.), *Tomorrow's Teachers: International and Critical Perspectives on Teacher Education*, Christchurch, N.Z. 2000.

obraz całości rzeczywistej wiedzy i umiejętności posiadanych przez uczniów. A co z „efektami” wychowawczego wpływu nauczycieli? Czy one nie stanowią o jakości pracy nauczyciela?

Nawet gdy założymy, że uzyskiwanie przez uczniów „większej” liczby punktów w pewnego typu testach stanowi określoną wartość w procesie edukacji, gdyż umożliwia uczniom uzyskiwanie lepszych wyników, na przykład, w egzaminach wstępnych do szkół wyższego szczebla (posługujących się testami opracowanymi przez to samo konsorcjum), to i tak nie można jeszcze stwierdzić, na ile dobre wyniki w testowych egzaminach przełożą się w przyszłości na dobre wyniki w pracy zawodowej. Czy „mistrzowie testów” okażą się twórczymi innowatorami zdolnymi przełamać recesję gospodarki i osiągać sukcesy w konkurencji na światowych rynkach?

*

Można zarzucić przedstawionemu powyżej rozumowaniu daleko idące uproszczenia, jednak obraz „ekonomicznego sposobu myślenia” o edukacji, jaki się z niego wyłania, trudno uznać za całkowicie chybiony. Myślenie w kategoriach ekonomicznych stosowane do edukacji jest redukcjonistyczne i z gruntu obce tej dziedzinie.

Nie chcę przez to powiedzieć, że edukacja nie potrzebuje pieniędzy. Chętnie wypożyczylibyśmy sobie do Polski decydentów przekonanych o tym, że podniesienie jakości edukacji wymaga wpompowania w nią kwot liczonych w setkach miliardów dolarów. Kolejne rządy w naszym kraju zdają się bowiem żywić przekonania wręcz odwrotne i traktują edukację jako sferę, której można w nieskończoność uszczuplać i tak już chudy budżet¹¹.

Niemniej, z pedagogicznego punktu widzenia, redukcjonistyczne przekonanie o możliwości sterowania jakością pracy nauczycielskiej za pomocą „bodźców finansowych” jest nieprawdziwe i szkodliwe. Motywacja finansowa może skłonić nauczycieli do nabywania nowej wiedzy i umiejętności, do podnoszenia kwalifikacji zawodowych i zdobywania kolejnych certyfikatów, co może pozytywnie wpłynąć na jakość ich pracy. Nie oznacza to jednak, że poszerzanie wiedzy i umiejętności w zupełności wystarcza do tego, aby „lepiej nauczać” i stawać się „lepszym nauczycielem”.

Dlatego zatem dochodzi do tego, że o sprawach najbardziej istotnych dla nauczycielskiej profesji i dla całości edukacji, a zarazem oczywistych dla każdego pedagoga, mówi się i pisze, używając redukcjonistycznej retoryki? Dlaczego w ogóle możliwe

¹¹ Fragment rozmowy z Małgorzatą Markiewicz, ekonomistką z Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych (strona internetowa Polskiego Radia SA, magazyn „Kraj i świat” z 29.10.2004) [<http://www.polskieradio.pl/krajiswiat/archiwum/DyskusjeOEkonomii/art.aspx?aid=147&s=DyskusjeOEkonomii>]. „Okazuje się, że wydajemy na edukację tyle samo procent PKB co pozostałe państwa unijne. Natomiast jeżeli popatrzymy, ile przeznaczamy na ucznia w przeliczeniu na siłę nabywczą, okazuje się, że jest to najmniej spośród państw rozwiniętych. W odniesieniu do tych niskich wydatków możemy uznać, że efekty nauczania są całkiem pozytywne. Procesy na rynku pracy w sektorze edukacji publicznej nie nadążają jednak za zmianami demograficznymi. Przez ostatnich kilka lat maleje liczba uczniów, a liczba nauczycieli rośnie. Mamy nieefektywny system, ograniczany m.in. przez Kartę nauczyciela oraz przez wstrzymanie procesu reformowania tego sektora. Widzimy tu ogromne rezerwy efektywnościowe, które mogą zostać uruchomione przez likwidację elementów nieodpowiadających zmieniającej się rzeczywistości. W tym sektorze możliwe i konieczne jest zmniejszenie zatrudnienia w ślad za demografią, co umożliwi wzrost wynagrodzeń, który miałby jednocześnie uzasadnienie w poprawie efektywności”.

jest to, że o edukacji, będącej dziedziną humanistyki decyduje się na podstawie przesłanek zawężonych do rozmiaru wskaźników ekonomicznych?

Hybrydy

Nie będąc w stanie omówić wszystkich istotnych wątków tej sprawy, skoncentruję się na jednym, który w moim odczuciu odgrywa tu niebagatelną rolę.

Większość współczesnych systemów edukacyjnych to swoiste hybrydy teoretyczne. Ich szkielet zbudowany jest w oparciu o konstrukty wywodzące się z behawioryzmu, zaś treści posługują się nierzadko kategoriami zaczerpniętymi z koncepcji sytuujących się w humanistycznym nurcie myślenia o edukacji.

Odwoływanie się do filozofii behawioryzmu podyktowane jest niewątpliwie względami praktycznymi. Obserwowalność i wymierność czynnościowych ujęć nawet bardzo złożonych działań dają wygodną podstawę tworzenia logicznie spójnych modeli teoretycznych, ułatwiających planowanie i tworzenie procedur realizacyjnych zapewniających monitoring i ewaluację. W programach, podręcznikach, konspektach lekcji i testach wiadomości, w każdym zakamarku edukacji funkcjonującej jako system, tkwi wszechobecny behawiorystyczny szkielet¹².

Na gruncie behawiorystycznej filozofii edukacji terminy takie jak „jakość nauczania”, „efektywność uczenia się”, „wysoka jakość edukacji” mogą funkcjonować tylko jako wartości wymierne. Stają się takimi poprzez opracowanie stosownych standardów, stanowiących punkt odniesienia dla oceny wiadomości i umiejętności prezentowanych przez konkretnych nauczycieli, co z kolei pozwala zdefiniować jakość pracy nauczyciela – a nawet „jakość nauczyciela” (*teacher's quality*) – jako wartość określoną przez fakt przyznania stosownego certyfikatu¹³. Podobnej redukcji poddano termin „uczenie się”, wykorzystując do tego celu testy wiadomości i umiejętności. Uzyskano w ten sposób możliwość określenia ekonomicznych wskaźników „efektywności” zarówno samego uczenia się uczniów, jak i nauczania. Następnie, za pomocą redukcjonistycznych interpretacji badań empirycznych ustalono matematyczne zależności zachodzące pomiędzy certyfikacją nauczycieli a efektywnością ich pracy mierzonej efektywnością uczenia się uczniów. (Można to nawet ująć jako równanie, w którym efektywność pracy nauczycieli pozostaje we wprost proporcjonalnej zależności od liczby i rangi uzyskiwanych przez nich certyfikatów).

Tym samym stał się oczywisty fakt, że z ekonomicznego punktu widzenia inwestycja w kluczowy czynnik poprawy jakości edukacji, czyli w jakość nauczania, jest ekonomicznie uzasadniona, gdyż w świetle wiarygodnych (to znaczy mierzalnych) danych

¹² *Understanding Education Quality* [w:] EFA Global Monitoring Report 2005: „Jakkolwiek niewielu specjalistów od edukacji przyjmuje w pełni behawiorystyczną teorię w jej czystej postaci, elementy behawiorystycznej praktyki można dostrzec w wielu krajach w programach kształcenia nauczycieli, w programach szkolnych i w codziennej praktyce edukacyjnej wielu nauczycieli”.

¹³ Przykładem mogą być stwierdzenia zawarte w broszurze *Questions and Answers about National Board Certification 2005*, wydanej przez The National Board for Professional Teaching Standards:

„Nauczyciele, którzy otrzymali certyfikaty NBCT na poziomie ponadpodstawowym i średnim oraz w zakresie swojego przedmiotu nauczania, spełniają wymagania federalnej definicji »wysoko wykwalifikowanego« nauczyciela określone w federalnym akcie NCLB”.

powinna zaowocować wzrostem efektywności nauczania i uczenia się uczniów, co spowoduje poprawę jakości edukacji. Wnioski, jakie mogą stąd wyciągnąć decydenci, narzucają się same: aby podnieść poziom edukacji, trzeba przeznaczyć na nią więcej pieniędzy, bo im większą podwyżkę otrzymają nauczyciele zdobywający certyfikaty, tym bardziej poprawi się efektywność ich pracy.

Jak podają niezależne źródła, decydenci w niektórych państwach tak mocno przywiązani są do przekonania o możliwości sterowania edukacją za pomocą środków finansowych, iż pozostają mu wierni nawet wtedy, gdy badania wyników nauczania w najmniejszym stopniu przekonania tego nie potwierdzają¹⁴.

Rację mają przeciwnicy standardów i certyfikacji, twierdząc, że nadużyciem jest arbitralne stawianie bezwzględniego znaku równości pomiędzy faktem posiadania przez nauczyciela certyfikatu a wysoką jakością jego pracy nauczycielskiej. Każdy nauczyciel wie z doświadczenia, że „jakość nauczania” nie jest czymś, co daje się do końca ująć w standardy i w pełni adekwatnie ocenić. Z drugiej strony, trudno zaprzeczyć, że wysiłek włożony przez nauczyciela w sprostanie wymaganiom procedury certyfikacyjnej może w jak najbardziej rzeczywisty sposób przyczynić się do znaczącego udoskonalenia wielu aspektów jego pracy.

Sedno sprawy nie tkwi jednak w samym zastosowaniu standardów czy certyfikatów i nawet nie w całym technokratycznym kontekście wprowadzenia tych instrumentów. Sedno sprawy tkwi w sferze postaw konkretnych nauczycieli, w sferze ich motywacji i osobowości. To przecież od każdego z nich indywidualnie zależy, jakie znaczenie nada swojemu przedsięwzięciu i co zechce przez nie osiągnąć.

Dla każdego pedagoga oczywiste jest, że jakość nauczania uwarunkowana jest wieloma różnorodnymi czynnikami, wśród których jednak decydującą rolę odgrywają czynniki związane z osobowością nauczyciela. Jakość nauczania zależy nie tylko od profesjonalnej wiedzy i umiejętności, ale też od motywacji do wykonywania zawodu, oraz od postaw, w których się ujawnia. Nade wszystko zaś – od czynników osobowościowych, które warunkują motywację, postawy, wiedzę i umiejętności, nadając im spójność w konkretnym działaniu.

¹⁴ Opracowany przez UNESCO na potrzeby projektu *Education For All* (EFA) raport – *Global Monitoring Report 2005* – stwierdza: „Wyniki testów z matematyki i nauk przyrodniczych w jedenastu krajach OECD generalnie uległy obniżeniu na przestrzeni ćwierćwiecza kończącego się w 1995 roku. Wyjątek stanowi tu Szwecja, Holandia i Włochy, gdzie zanotowano poprawę tychże wyników. W tym samym okresie, jednakowoż, sześć spośród owych jedenastu państw zwiększyło nakłady na edukację w przeliczeniu na jednego ucznia o ponad 100%, zaś w pozostałych krajach wzrost nakładów był niewiele mniejszy. Przykładem szczególnych zmian w zasobach edukacyjnych mogą być Stany Zjednoczone, gdzie na przestrzeni lat 1960–2000 analogiczne wyniki spadły o 40%, mimo podwojenia się liczby nauczycieli posiadających stopień magistra (*master degree*) i podobnym wzroście średniej stażu pracy nauczycieli. W 1999 roku osiągnięcia siedemnastoletnich uczniów w matematyce i umiejętności czytania były jedynie nieznacznie lepsze niż trzydzieści lat wcześniej, kiedy nakłady na oświatę były dramatycznie niskie, zaś wyniki testów z nauk przyrodniczych okazały się znacznie gorsze niż w roku 1970. Pogorszenie to było nawet większe niż w niektórych pozostałych krajach OECD. Pomimo tych danych strategie mające na celu poprawę jakości edukacji powszechnie sprowadzają się do dalszego zwiększania nakładów i pomnażania zasobów”.

Humanistyczny aspekt kwestii „jakości nauczania”

Wiedza na temat osobowości i jej funkcjonowania, którą posługują się humaniści, ma solidne oparcie w wynikach licznych badań empirycznych. Wykazują one, że najbardziej „efektywni” nauczyciele to osoby o dojrzałej, dobrze zintegrowanej osobowości.

„Nauczycieli dobrze przystosowanych można opisać jako elastycznych, wewnętrznie zintegrowanych, umiejących kontrolować swoje emocje, akceptujących siebie i innych. Charakteryzują się wysoko rozwiniętymi umiejętnościami interpersonalnymi i wysokim poziomem potrzeb afiliacyjnych. Kiedy zachodzi taka konieczność, podejmują się ról przywódczych i biorą odpowiedzialność za innych. Wykazują dużą wytrwałość i zdyscyplinowanie w wypełnianiu podjętych zadań oraz w realizacji własnych pragnień. W sytuacjach stresowych posługują się strategiami aktywnymi, ukierunkowanymi na problem. Wiele wskazuje na to, że są oni nauczycielami, którzy wykonują swój zawód z pasją, zaangażowaniem i poczuciem odpowiedzialności za studentów”¹⁵.

W klasycznym, rogersowskim, ujęciu integracja osobowości, zwana też „kongruencją”, ujawnia się jako kategoria, której istotą jest spójność pomiędzy wewnętrznymi doświadczeniami osoby a strukturami JA, oraz pomiędzy strukturami JA a zachowaniami osoby, budowana na podstawie pozbawionej lęku, realistycznej samoakceptacji. Doświadczenie wewnętrznej spójności umożliwia jednocześnie spełnienie dwóch pozornie przeciwnych warunków relacji z innymi ludźmi; zachowania autonomii własnej osoby i nawiązania bezpośredniego i bliskiego kontaktu. Osoba taka nie ma bowiem powodu obawiać się, iż bliska relacja z drugim zagrozi jej własnym strukturom JA. Kongruencja osiągnięta poprzez samoakceptację stanowi zatem źródło akceptacji i empatycznego zrozumienia, które człowiek okazuje innym¹⁶. Warto przypomnieć, że w ujęciu tym osoba zdolna do samoakceptacji i wewnętrznie zintegrowana charakteryzuje się cechą, określaną jako „wewnętrzne umiejscowienie ośrodka kontroli” (*internal locus of control/assessment/evaluation*)¹⁷. Oznacza to, że jest równocześnie autonomiczna i zdolna do partnerskiej współpracy z innymi.

Na podstawie badań prowadzonych niezależnie od siebie grupę nauczycieli odznaczających się tego rodzaju cechami szacować można jako stanowiącą nawet do 38% wszystkich nauczycieli pracujących w polskich szkołach¹⁸. To za mało – pomyśli zapewne technokrata, do którego przemawiają przede wszystkim liczby, i zacznie zastanawiać się, jaki „guzik” należy nacisnąć w systemie edukacji, aby liczby, które wydają się zbyt niskie, stały się wyższe.

Wiedza, jaką dysponujemy w kwestii funkcjonowania osobowości, postaw i motywacji, przydatna w objaśnianiu uwarunkowań jakości nauczania, jest niemała, jednak nie wskazuje „guzików”, po naciśnięciu których w systemie edukacji szybko wzrośnie liczba „efektywnych” nauczycieli. Wiedza ta jest jednak dość szeroka, aby wskazać to,

¹⁵ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2003, s. 231.

¹⁶ Por. M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków 2004, s. 109–110.

¹⁷ C.R. Rogers, *Freedom to Learn for the 80's*, Ohio 1983, s. 54.

¹⁸ Dane pochodzące z badań S. Tucholskiej zbieżne są w tej kwestii z danymi prezentowanymi w innych badaniach, np.: H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.

o co należałoby zadbać, żeby w złożonych procesach tworzących edukacyjną rzeczywistość powstały warunki sprzyjające dojrzewaniu „dobrze przystosowanych” nauczycielskich osobowości.

Zdumiewający jest fakt, że to, co powinno być oczywiste, nie tylko dla teoretyków i praktyków edukacji, we współczesnych „rozwiązaniach systemowych” dotyczących jakości nauczania uwzględniane jest jedynie w nikłym stopniu. Stwierdzenie to jest być może nawet zbyt eufemistyczne, bo sposób, w jaki usiłuje się wpływać „systemowo” na złożoną sferę osobowości i motywacji nauczyciela „uwzględnia” tę sferę jedynie w tym sensie, że zakłada „motywowanie” za pomocą podwyżki lub obniżki wynagrodzenia. Czy, doprawdy, tylko tyle z humanistycznej wiedzy o nauczycielu jest w stanie pojąć technokratyczna mentalność?

Spoglądając na rozwój myśli pedagogicznej, można zinterpretować obecne w nim tendencje do precyzowania i ujednolicania terminologii jako swoisty wysiłek dydaktyczny, mający na celu, między innymi, lepszą komunikację pomiędzy teoretykami i praktykami edukacji a politycznymi czy ekonomicznymi decydentami jej kształtu.

Aspekt pedeutologiczny

Jadwiga Michalik-Surówka przedstawiła zwięzłe zestawienie etapów rozwoju paradygmatu pedeutologii, które pozwala wyraźnie dostrzec, że nauka ta rozwijała się kumulatywnie, to znaczy w taki sposób, iż każdy następny etap twórczo wykorzystywał osiągnięcia etapów poprzednich, tworząc nowe, bogatsze syntezy.

Początek rozwoju nauki o nauczycielu wyznaczają badania zgłębiające osobowość nauczyciela oraz specyfikę nauczycielskiej profesji, pojmowanej jako szczególna misja społeczna. Później, zainteresowanie badaczy skupiło się głównie na zagadnieniach związanych z umiejętnościami zawodowymi. Następnie przyszła kolej na badania nad charakterystyką tworzenia się wiedzy, którą nauczyciel posługuje się w swojej praktyce edukacyjnej. Dość naturalną konsekwencją kumulatywnego rozwoju nauki o nauczycielu są dzisiejsze ujęcia teoretyczne posługujące się kategoriami „kompetencji”¹⁹.

Cechą konstytutywną nauczycielskich kompetencji są sprawności i umiejętności wsparte wiedzą ogólnoteoretyczną i pedagogiczną oraz niezbędnymi cechami osobowości.

Optimalny rozwój kompetencji polega na stałej reorganizacji doświadczenia, przekształcaniu jego elementów, generowaniu nowych zachowań w zależności od istniejących w danej sytuacji potrzeb. Rozwój zawodowy nauczyciela cechuje się więc swoistą dynamiką, polegającą na zmianie kompetencji od stadium wchodzenia w rolę zawodową, przez pełną adaptację do tej roli, aż po fazę zastępowania przepisu roli własną tożsamością osobową, rozumianą jako świadomość siebie jako osoby, która jest sprawcą podejmowanych działań. Kompetencja jest bytem samoorganizującym się i wewnętrznie motywowanym, co oznacza wykorzystanie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami w celu skutecznego działania w nowych sytuacjach.

¹⁹ A. Łukawska (red.), *Kształcenie pedagogiczne studentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne”, 1994, MCXLIII, z. 20.

Kategoria kompetencji pomyślana jest zatem jako kompleksowe teoretyczne ujęcie dynamicznych związków pomiędzy wszystkimi istotnymi elementami naszej wiedzy o nauczycielu, narastającej od początków pedeutologii, aż do dzisiaj. Uwzględnia się tu nie tylko umiejętności ujawniające się w praktycznym działaniu i teoretyczną wiedzę, którą można sprawdzić za pomocą testów, lecz także kwestie motywacji i osobowości nauczyciela, które są podstawą zarówno samej zdolności do wykonywania tego zawodu, jak i wysokiej jakości praktycznego zastosowania posiadanych wiadomości i umiejętności.

Mimo niewątpliwego postępu, jaki dokonał się w pedeutologii na przestrzeni historii tej dziedziny wiedzy, stopień zbliżenia wypracowanych przez nią konstruktów teoretycznych do kategorii, jakimi posługuje się technokratyczna mentalność, nie jest chyba zbyt wysoki, skoro w „rozwiązaniach systemowych” stosowanych we współczesnych reformach edukacji osobowościowe uwarunkowania pracy nauczyciela ulegają zagubieniu lub przemilczeniu.

Amerykańska koncepcja standardów uwzględnia w pewnym stopniu wymienione wyżej elementy wiedzy o nauczycielu, nie pomijając retoryki dotyczącej kwestii motywacyjnych czy osobowościowych²⁰, jednak dokładniejsza analiza procedury certyfikacyjnej wskazuje na zastosowanie w niej pewnego milczącego założenia, które choć oczywiste dla pedeutologów, może umykać uwadze osób niebędących specjalistami w tej dziedzinie. Zakłada się tu mianowicie, że wysokiej jakości praktyczne działania nauczyciela w procesie dydaktycznym nie są możliwe bez wystarczającej motywacji wykształconej w ścisłym związku z jego rozwojem osobowościowym. Podobne, milczące założenie zdaje się funkcjonować w wielu innych współczesnych dokumentach dotyczących jakości pracy nauczycieli, a nawet w wielu fachowych publikacjach na ten temat.

Współczesne programy przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz programy rozwoju zawodowego nauczycieli również wydają się milcząco zakładać, że odpowiednia motywacja i związane z nią cechy osobowości pojawią się „spontanicznie” w miarę narastania doświadczeń zbieranych w trakcie studenckich praktyk zawodowych czy podczas samej już pracy nauczycielskiej. Wiadomo przecież, że gdyby to nie nastąpiło, kandydat czy praktykujący nauczyciel szybko zniechęci się i odejdzie. Mówię o „milczącym założeniu”, bo w dokumentach związanych z kształceniem nauczycieli kwestiom motywacji lub osobowości nauczyciela nie poświęca się uwagi, na jaką zasługuje ich rzeczywiste i oczywiste znaczenie.

²⁰ *What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board*, NBPTS National Office, 1-800-22TEACH, www.nbpts.org. „Bogaty amalgamat wiedzy, umiejętności, dyspozycji i przekonań, które będą charakteryzować nauczycieli z certyfikatem Narodowej Komisji Certyfikacyjnej ujęty został w pięć kluczowych propozycji:

- Nauczyciele wykazują zaangażowanie na rzecz uczniów i ich nauki.
- Nauczyciele znają przedmiot, którego nauczają i wiedzą, jak go nauczać.
- Nauczyciele są odpowiedzialni za zarządzanie uczeniem się uczniów i za monitorowanie tego procesu.
- Nauczyciele myślą systematycznie o własnej praktyce i uczą się z doświadczenia.
- Nauczyciele są członkami uczących się społeczności.

Następnym krokiem jest przepracowanie tych zasad w taki sposób, aby wyznaczyły rdzeń dążeń Narodowej Komisji w zakresie osiągnięć w nauczaniu”.

A szkoda, bo w specyficznych warunkach, jakie wytworzyły się w polskiej oświacie, problem ten urasta do rozmiarów czynnika decydującego o jakości edukacji. W Polsce nauczyciel nie odchodzi z zawodu nawet wtedy, gdy wie, że się do pracy w szkole nie nadaje. Nie odchodzi, bo w sytuacji wysokiego bezrobocia nie ma dokąd odejść. Rezultatem tego jest fakt, że ponad 60% nauczycieli pracujących w naszych szkołach to nauczyciele rozczerowani i niezadowoleni, zdystansowani wobec swojej pracy i uczniów, „wypaleni zawodowo”²¹. Rozmiary „nauczycielskiego stresu” i jego złożone uwarunkowania omawia w syntetyczny i przystępny sposób Jadwiga Michalik-Surówka w artykule, znajdującym się w tej książce²².

Wniosek, jaki stąd płynie, jest dość oczywisty. Poprawa „jakości nauczania” w skali całego systemu edukacji uzależniona jest w najbardziej ogólnym sensie nie tylko od pomnażania przez nauczycieli zasobów profesjonalnej wiedzy i umiejętności praktycznych, ale również od szeroko pojętego wsparcia (zarówno dla kandydatów na nauczycieli, jak i dla nauczycieli czynnych już zawodowo) dotyczącego troski o sferę osobowościową każdego nauczyciela.

Nie twierdzę, że wsparcie takie nie istnieje. Być może jednak jest wciąż niewystarczające, skoro kondycja całej grupy zawodowej jest taka, jaka jest.

Czy wyposażając kandydatów na nauczycieli w wiedzę i umiejętności potrzebne do nauczania i wychowywania innych, zapewniamy im równie szeroką wiedzę i umiejętności potrzebne do pracy nad sobą? Obawiam się, że nie. Niedawno szkoła, w której pracowałem przez wiele lat, poprosiła mnie o przeprowadzenie zajęć w ramach koleżeńskich warsztatów doskonalenia zawodowego nauczycieli. Mówiłem o dość podstawowych sprawach z zakresu „higieny psychicznej”, przywołując przykłady technik przydatnych, generalnie rzecz ujmując, w „pracy nad sobą”. Zainteresowanie, z jakim spotkał się ten temat, było dla mnie pewnym zaskoczeniem. Wydawało mi się bowiem, że nauczyciele to grupa zawodowa, która z racji swojego wykształcenia powinna być z tego rodzaju wiedzą obznajomiona. Tymczasem większość ze spraw, o których mówiłem, dla sporej części moich koleżanek i kolegów stanowiła nowość. Nie chcę wyciągać z tego subiektywnego doświadczenia zbyt daleko idących wniosków, niemniej przypomina ono o pewnej całkiem obiektywnej okoliczności, mającej dość zasadniczy wpływ na całe środowisko polskiego nauczycielstwa. Mianowicie, polscy „nauczyciele przedmiotowi” to bardzo dobrze wykształceni specjaliści w zakresie określonych dziedzin naukowych, którzy ukończyli zaledwie „kurs pedagogiczny”, w większości uniwersytetów niestanowiący nawet integralnej części właściwych studiów, zaś w różnego rodzaju wyższych uczelniach pedagogicznych, mimo iż włączony w plan studiów, w praktyce – ów „kurs pedagogiczny” czy „przygotowanie pedagogiczne” – często sprowadza się do poważniej potraktowanej metodyki nauczania określonego przedmiotu. W większości krajów Europy jest dokładnie na odwrót. Nauczyciele odbywają studia pedagogiczne, w ramach których „dodatkowo” opanowują akademicką wiedzę z zakresu wybranych przedmiotów nauczania. Nie twierdzę, że różnica ta w konieczny sposób przesądza o jakiegokolwiek wyższości zagranicznych nauczycieli nad nauczycielami kształconymi w Polsce. Nie wiem też, jak kształtują się proporcje pomiędzy gru-

²¹ Tamże.

²² J. Michalik-Surówka, *Stres ucznia i nauczyciela w odpowiedzi na współczesne zagrożenia cywilizacyjne*, artykuł zamieszczony w niniejszym tomie, s. 49.

pami nauczycieli dobrze przystosowanych, zniechęconych i wypalonych zawodowo w innych krajach. Wspominam o tej kwestii jedynie dlatego, iż stanowi ona jeden z licznych powodów, które w kontekście rozważań nad „jakością nauczania” powinny skłaniać do zastanowienia nad tym, czy przypadkiem nie wymaga się od nauczycieli zbyt wiele, dając im zbyt mało?

Zapewne wiedza i umiejętności to i tak jeszcze za mało, ale przynajmniej tyle można i warto zrobić. Wyższe uczelnie zajmujące się kształceniem nauczycieli i związane z nimi instytucje cieszą się przecież dużą autonomią programową. Warto chyba tę okoliczność wykorzystać. Wiem, że postulaty rozbudowy programu studiów nauczycielskich są mocno krytykowane, jednak jest to jeden z niewielu obszarów całości omawianego problemu, na który my, „nauczyciele nauczycieli”, mamy wciąż pewien rzeczywisty wpływ.

Nieurodzajny sektor rynku

Behawioryści, technokraci i ekonomiści marnują pieniądze podatników, szukając odpowiedzi na pytanie o czynniki decydujące o poprawie jakości edukacji przez analizę edukacji jako systemu. Ich wysiłki nigdy nie przyniosą zadowalających rezultatów, ponieważ szukają czegoś, co w świetle przyjmowanych przez nich założeń teoretycznych nie istnieje. Pojmując osobowość jako „czarną skrzynkę”, o której wiadomo tylko tyle, że reaguje na bodźce, orzekają na jej temat jedynie na podstawie analiz bodźców i odpowiadających im reakcji, co oznacza, że ich wiedza zawierać będzie zawsze niewiadomą, której rozmiarów nigdy nie będą w stanie określić, nawet w dużym przybliżeniu.

Czy w związku z tym można się dziwić temu, że kolejne reformy edukacji są eksperymentami polegającymi w gruncie rzeczy na manipulacji hipotetycznym zestawem bodźców? Czy można się dziwić temu, że są tak kosztowne, skoro obarczone są ryzykiem błędu o niemożliwych do określenia rozmiarach?

*

Nie zmierzam tutaj bynajmniej do rozwijania postmanowskiej wizji „technopolizacji” edukacji²³ czy foucaultowskiej interpretacji szkoły jako miejsca narodzin i rozwoju technicznego i ekonomicznego racjonalizmu, stanowiącego istotę totalitaryzmu „władzy-wiedzy”²⁴. Nie uważam także, aby nasilające się ostatnio tendencje do kontrolo-

²³ „Opowieść technopolu nie ma moralnego rdzenia. Zastępują go wydajność, korzyść i postęp gospodarczy. Obiecuje ona raj na ziemi dzięki wygodom postępu technologicznego. Skazuje na banicję wszelkie tradycyjne fabuły i symbole sugerujące stabilność i porządek, a zamiast tego opowiada nam o świecie, w którym prym wiodą umiejętności, ekspertyzy technologiczne i ekstaza konsumpcyjna. Dąży do wyprodukowania funkcjonariuszy, którzy będą utrzymywać w ruchu technopol”. Wizja technopolu w edukacji przedstawiona jest przez Postmana (z założenia) dość ogólnie, nie poddając wnikliwszej analizie istotnych aspektów jej funkcjonowania. Porusza wyobraźnię, ale nie wskazuje, co z tak uzyskaną inspiracją począć, nie sugerując jej konkretnych zastosowań. Por. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 2004, s. 215.

²⁴ „Niebawem na terenie szkoły, koszar, szpitala, czy fabryki szczegółowa precyzja regulaminów, pedantyczny wzrok inspektorów, poddawanie kontroli najdrobniejszych molekuł życia i ciała wypełnią ten mistyczny rachunek różniczkowy i całkowity zlaicyzowaną treścią oraz technicznym i ekonomicznym

wania każdego aspektu edukacyjnej rzeczywistości za pomocą coraz bardziej szczegółowych i inwazyjnych przepisów, miały prowadzić do przekształcenia jej w system w pełni sterowalny, w którym „czynniki ludzkie” nie będzie już odgrywał istotnej roli. Nie obawiam się także wyeliminowania nauczyciela przez nowe technologie informacyjne i komunikacyjne.

W związku z tym nie uważam również za możliwe, aby pojęcie *quality teaching* utracić mogło charakter kategorii „jakościowej” i stać się wyłącznie kategorią „ilościową”, niezależnie od postępu, jaki dokona się jeszcze w dziedzinie standaryzacji, regulacji i technologizacji nauczania. Nie ma też raczej powodów do obaw, aby pojęcie to mogło utracić swój instrumentalny charakter nadany mu przez behawiorystyczne technologie edukacyjne pozostające na usługach technokratyczno-ekonomicznej mentalności.

Wniosek ten, jak na zwieńczenie kilkunastostronicowych wywodów, wydaje się dość skromny. To jednak tylko pozory.

*

Edukacja, przynajmniej edukacja organizowana na skalę masową, jest – ogólnie rzecz biorąc – behawiorystyczno-humanistyczną hybrydą. Wygląda na to, że jest na tę postać skazana, ale niekoniecznie musi jej to tylko szkodzić. Jedyne, o czym w tej sytuacji można sobie pomarzyć, to subtelne przesunięcie proporcji pomiędzy tworzącymi hybrydę elementami.

Hybrydalny charakter edukacji, a właściwie całej współczesnej sfery publicznej, wypływa stąd, że tak przydatnej w sprawowaniu władzy filozofii behawioryzmu nie da się pogodzić z humanizmem powiewającym na sztandarach wszystkich demokracji świata. Dlatego, w trosce o poprawność polityczną, behawiorystyczny szkielet władzy okrywa się papką przemielonych treści humanistycznych, którą przy użyciu zręcznej retoryki nakłada się na szkielet w taki sposób, by udawała mięśnie i skórę. Zbudowaną w ten sposób hybrydę można spokojnie prezentować jako Sylwetkę Nowego Człowieka, czy coś w tym rodzaju.

Każdy pracujący w szkole nauczyciel ma niezliczone okazje doświadczyć, iż funkcjonowanie w rzeczywistości składającej się z komponentów, które się wzajemnie wykluczają, bywa niekiedy uciążliwe. Grozi bowiem zarówno bolesnymi zderzeniami z bezdusznym schematyzmem technokratycznych procedur, jak i bezproduktywnym grzęźnięciem w galaretowatej tkance humanistycznych haseł.

Nawet ów stworzony naprędce metaforyczny model rzeczywistości edukacyjnej podpowiada jednak (przez analogię do organizmu), że układ kostno-mięśniowy może funkcjonować jako dynamiczny aparat ruchu.

Szkoda tylko, że to, co powinno być atutem powyższej metafory, okazuje się jej największą słabością; przyrównując humanistyczne komponenty edukacyjnej rzeczywistości do mięśni, przyznaje im rolę czynnika decydującego o mobilności systemu,

racjonalizmem” – pisał Michel Foucault, wywołując w nauczycielskich sercach ambiwalentne chęci: przyznania mu racji i sprzeciwienia się plugawieniu serdecznego trudu wielu pokoleń nauczycieli. Por. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1993, s. 167.

podczas gdy w rzeczywistej praktyce edukacyjnej o wszystkim przesądza zazwyczaj technokratyczny szkielet.

Odkładając na bok sarkazm i ironię (mimo że w dzisiejszych czasach pozostają one niekiedy jedyną bronią humanistów) i wracając do punktu widzenia przeciętnego nauczyciela, wypada uczciwie stwierdzić, że w praktyce szkolnej edukacji odpowiednia doraźna sensowna technokracja nie tylko nie przeszkadza, ale znacząco pomaga w realizacji celów typowo humanistycznych. „Technologie edukacyjne” same w sobie to przecież tylko narzędzia, podobnie jak struktury organizacyjne, schematy, testy i standardy. Nie zniweczą niczyjego człowieczeństwa, jeśli będą roztropnie używane jako jedna z pomocy w dążeniu do celów, których czysto behawiorystyczna filozofia edukacji nie jest w stanie uznać za istotne i wartościowe. Chodzi tylko o to, aby to mięśnie poruszały szkielet, a nie na odwrót.

Mój końcowy postulat będzie zatem tak oczywisty, że aż banalny: to nie człowiek jest dla systemu, ale system dla człowieka. Albo edukacja zapewni decydujący głos człowiekowi oraz uwarunkowaniu jego ludzkiego bycia i rozwoju, albo przestanie być tym, czym wedle powszechnych oczekiwań być powinna. Odnosi się to do wszystkich jej kluczowych sfer; nie tylko do uwzględniania podmiotowości ucznia, jego praw i osobowych uwarunkowań, ale i do podmiotowości nauczyciela, także w kwestii sensownego zbalansowania relacji nauczyciel–uczeń oraz relacji nauczyciel–administracja oświaty–uczeń–rodzice–nauczyciel. Odnosi się to również do myślenia o kształceniu (a być może także wychowywaniu) nauczycieli. Szkoda, że oczywistości tego typu, które w środowisku edukacyjnym zdążyły się już zbanalizować, docierają do sfer decydenckich dopiero wtedy, gdy dochodzi do wydarzeń o rozmiarach katastrofy. A i wtedy docierają jedynie częściowo i przelotnie. Lekceważenie, z jakim od lat spotyka się głos środowiska pedagogicznego jako całości oraz liczne głosy uznanych autoritetów tego środowiska, przekreśla nadzieje na doprowadzenie do pożądanych zmian systemowych.

W tej sytuacji warto zatem rozważyć propozycję Neila Postmana, który nawołuje do oddolnego „ruchu oporu” wobec technopolizacji ludzkich sfer życia²⁵. Nie jest to wcale tak utopijne, jak się wydaje. Polska szkoła ma wielowiekowe tradycje „edukacyjnego ruchu oporu”. Istnieją też szkoły, których życie mogłoby stanowić dowód na to, że tego rodzaju ruch rozpoczął się już dawno temu. Być może dopiero bardziej powszechne, indywidualne i zbiorowe działania (a nie tylko głosy), które w konkretnych sytuacjach będą stawiać to, co ludzkie, ponad tym, co systemowe, doprowadzą do tego, że sformułowania z nagłówek oficjalnych deklaracji przestaną być jedynie „humanistyczną papką”, maskującą zgoła odmiennie zorientowane strategie, a staną się rzeczywistością.

Zresztą, tylko wtedy pojawi się szansa, że szkoła, nawet widziana jako przedsiębiorstwo produkcyjne, wykaże się dobrą „efektywnością”. W przeciwnym wypadku rację trzeba będzie przyznać panu Foucault.

²⁵ N. Postman, dz.cyt., s. 217–237.